

TONY
TOWNSEND

ZA ŠOLSKI SISTEM SVETOVNEGA RAZREDA: ZUNANJA IN NOTRANJA ODGOVORNOST

UVOD

ENA NAJPOMEMBNEJŠIH STVARI, KI SI JIH MORAMO ZAPOMNITI O ČLOVEŠKEM RAZVOJU, JE, DA JE NAŠ OSEBNI POGLED NA SVET POPOLNOMA EDINSTVEN. POGLED NA SVET SE PRESEJA SKOZI TO, KDO SMO, OD KOD PRIHAJAMO IN V KAJ VERJAMEMO. TUDI ČE NEMARA GLEDAMO ISTO STVAR, KOT JO GLEDAJO DRUGI, VIDIMO NEKAJ DRUGAČNEGA KOT PREOSTALI, IN ČE PRAV MORDA POSLUŠAMO NEKAJ, KAR POSLUŠAJO DRUGI, SLIŠIMO NEKAJ DRUGAČNEGA KOT ONI. ENA OD STVAR, KI JIM NE MOREMO VEČ OPOREKATI, JE, DA SE JE SVET V ZADNJIH NEKAJ DESETLETJIH ZELO SPREMENIL. PETER DRUCKER (1993, STR. 1) JE TRDIL:

Vsake nekaj sto let v zgodovini Zahoda se zgodi ostra preobrazba. Prestopimo ... ločnico. V nekaj kratkih desetletjih se družba preoblikuje, preoblikuje svoj pogled na svet, osnovne vrednote, družbeni in politični ustroj, umetnost in ključne institucije. Čez petdeset let se pojavi nov svet ... trenutno doživljamo takšno preobrazbo.

To je mogoče najlažje ponazoriti s spremembami v računalniški industriji zadnjega pol stoletja. Očitne postanejo, če vemo, da je leta 1943 takratni predsednik IBM, Thomas Watson, dejal: »Mislim, da na vsem svetu obstaja trg za mogoče pet računalnikov.«

V naši družbi je zdaj skoraj vse drugače: vrste dela, ki jih opravljamo, vrste prevoza, ki jih uporabljamo, načini sporazumevanja drug z drugim in načini razvedrila. Očitno so se sistemi vrednot spremenili, načini, kako razvijamo in vzdržujemo svoje zdravje, odnose in delovno okolje so danes drugačni. Veliko ljudi meni, da izobraževanje ni šlo v korak s spremembo, ki je doletela preostala področja našega življenja. Citati nekaterih uglednih ljudi nakazujejo, da se morajo šole spremeniti in da že močno zamujajo. Peter Drucker pravi, da današnja mladina ne more niti dojeti, v kakšnem svetu nas je večina odraščala. Trdi (1993, str. 209): »Nobeni drugi instituciji se ne obetajo tako korenite spremembe, kot so tiste, ki bodo preobrazile šolo.«

V Gerstner idr. (1994, str. 3) piše:

...To bistveno področje našega nacionalnega življenja – javno šolstvo – še ni doživelo procesa obnovitvenih sprememb. V našem ekonomskem in družabnem življenju spremembe pričakujemo, v javnih šolah pa se trdovratno oklepamo idej in tehnik preteklih desetletij in celo prejšnjih stoletij.

Hargreaves (1994, str. 43–44) pravi:

Šole so še vedno oblikovane po vzorcu čudnega prepleta tovarne, zavoda in zapora ... veseli smo, da stara tovarna izginja; kako bi lahko pričakovali, da bo šola, oblikovana po njenem vzoru, otrokom dobrodošla?

David Hood (1998, str. 3) je trdil, da že nekaj časa ni bilo znatnih sprememb v načinu, kako se šole lotevajo svojega dela:

V smislu strukture je kurikul večji del enak, kot je bil zadnjih 50 let, in enako velja za to, kako učitelji kurikul obravnavajo. Učence še vedno delimo v številčno približno enako močne razrede predvsem po starosti. Dan je togo določen v okviru specifičnih časovnih rokov in razdeljen po neprožnih urnikih. Učitelji poučujejo predmete in se vsako uro pojavijo pred drugo skupino učencev. Učilnice načrtujemo in jih uporabljamo, kot smo jih pred 50 leti, čeprav se je morda spremenila oprema. V ocenjevanju znanja še vedno prevladujejo zunanja državna preverjanja.

Toda prav tako utemeljeno bi lahko rekli, in veliko učiteljev in vodij šol bi to storilo, da je izobraževanje v zadnjih dvajsetih letih doživelo enako veliko sprememb, če ne celo več, kot se jih je zgodilo od nastanka pojma šole. Če na spremembe v šolstvu pogledamo širše, bi lahko rekli, da se je od nastanka pojma poudarek prenesel z individualnega zagotavljanja izobraževanja (z inštruktorji in mojstri) na lokalno zagotavljanje (z državnim, okrožnim in verskim šolstvom) in nacionalno zagotavljanje (kurikul oblikuje veliko nacionalnih vlad). Ampak izobraževanje se ni spremenilo samo v smislu poudarka, ampak tudi v smislu obsega. Preden so šole v naši družbi postale nekaj stalnega, se je izobraževalo le malo ljudi in samo peščica jih je prejela to, kar bi danes imeli za učinkovito izobrazbo. V začetku 80-ih let 20. stoletja so šole obiskovali že skoraj vsi otroci in vendar je bilo samo nekaj teh učencev deležnih izobrazbe, ki jo imamo za učinkovito. Vendar lahko zdaj, ko se bližamo koncu prvega desetletja novega tisočletja, rečemo, da se vsi otroci vsaj delno šolajo in da jih večina dobi učinkovito izobrazbo. Ampak to se nam ne zdi dovolj. Samo če imajo vsi učenci učinkovito izobrazbo, lahko rečemo, da je družbi naloga uspela.

PREVZEMANJE ZUNANJE ODGOVORNOSTI

Dejavnik, ki je bil v preteklih dveh desetletjih skupen večini šolstev, je bilo iskanje boljšega načina zagotavljanja zelo dobrih dosežkov pri vseh učencih. Vse od ZDA do Ugande, od Avstrije do Avstralije in od Velike Britanije do Kazahstana so šolski sistemi pozornost posvečali izboljšanju kakovosti izobraževanja v svoji državi. Večina opravljenega mednarodnega dela se je osredotočala na povečevanje zunanje odgovornosti učiteljev in vodij šol do šol in šolstva. Uporabljenih je bilo veliko različnih strategij, večina komajda uspešnih.

Podatkov, ki so na voljo politikom in javnosti, je dandanes ogromno. Zdaj je s preudarno rabo spleta mogoče primerjati neko zvezno državo z drugo, neko državo z drugo znotraj zvezne države, okoliše in regije znotraj neke države, posamezne šole z drugimi šolami in na koncu celo posamezne razrede z drugimi razredi neke šole. Z ekstrapoliranjem je med njimi mogoče opraviti grobo primerjavo uspešnosti učencev nekega razreda s tisto v drugem razredu na drugi strani sveta. Napredek otrok petega razreda v Sloveniji torej lahko primerjamo s tistim na Kitajskem, v ZDA in Avstraliji.

Nedavne mednarodne študije so uspešnost v Sloveniji primerjale z drugimi državami. Med raziskavami so bili: Študija mednarodnih tendenc v matematiki in naravoslovju, TIMMS (1995, 1999 in 2003) – gl. <http://nces.ed.gov/timss/index.asp> –, ki je v naravoslovju in matematiki učence četrtega razreda in osmega razreda neke države primerjala z drugimi državami. Obstaja še novejša študija, Program za mednarodne dosežke učencev, PISA (2000, 2003 in 2006), ki jo izvaja Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD) – gl. <http://www.pisa.oecd.org/> – in ki preverja pismenost učencev v jeziku, naravoslovju in matematiki. Leta 2000 je zajela 31 držav in leta 2006 se je številka povzpela na 57 držav. Leta 2009 bo preverjanje PISA zajelo 87 % svetovnega gospodarstva. V prvi preglednici je prikazana primerjava nekaterih dejanskih rezultatov v jezikovni, računski in naravoslovni pismenosti iz podatkov, zbranih leta 2006.

JEZIK		MATEMATIKA		NARAVOSLOVJE	
Koreja	556	Tajvan	549	Finska	563
Finska	547	Finska	548	Hongkong	542
Hongkong	536	Hongkong	547	Kanada	534
Kanada	527	Koreja	547	Tajpej	532
Japonska	522	Nizozemska	531	Estonija	531
Nova Zelandija	521	Švica	530	Japonska	531
Irska	517	Kanada	527	Nova Zelandija	530
Avstralija	513	Macao	527	Avstralija	527
Liechtenstein	510	Liechtenstein	536	Nizozemska	525
Poljska	508	Japonska	523	Liechtenstein	522
Švedska	507	Nova Zelandija	522	Koreja	522
Nizozemska	507				
Slovenija	494	Slovenija	504	Slovenija	519
ZDA (2003)	504	ZDA	489	ZDA	474
<i>Povprečje OECD</i>	<i>492</i>	<i>Povprečje OECD</i>	<i>498</i>	<i>Povprečje OECD</i>	<i>500</i>

Preglednica 1: Povprečni rezultati pismenosti v jeziku, matematiki in naravoslovju

Rezultati nam omogočajo, da opravimo primerjavo med Slovenijo in državami, ki so se v študiji odrezale najbolje. Razpredelnica kaže, da je Slovenija na vseh treh področjih nad povprečjem OECD, vendar je veliko boljša v matematiki in naravoslovju kot v jeziku. V študiji PISA so tudi podrobneje analizirali uspešnost v naravoslovju za leto 2006 in učence uvrstili na različne ravni, od prve, ki je skoraj popolnoma neuspešna, do pete (oziroma šeste), katere učenci so znali zelo dobro izkoriščati znanje. V drugi, tretji in četrthi preglednici so navedeni odstotni deleži učencev po ravneh uspešnosti v jezikovni, računski in naravoslovni pismenosti.

	sredina	pod 1. ravno	% 1. raven	% 2. raven	% 3. raven	% 4. raven	% 5. raven
Koreja	556	1	4	13	27	33	24
Finska	547	1	4	16	31	32	17
Hongkong	536	1	6	17	32	32	13
Kanada	527	3	8	18	30	27	15
Nova Zelandija	521	5	10	19	26	25	16
Irska	517	3	9	21	30	25	12
Avstralija	513	4	10	21	30	25	11
Liechtenstein	510	5	9	20	31	24	10
Poljska	508	5	11	22	28	23	12
Slovenija	494	4	12	25	32	22	5
<i>Povprečje OECD</i>	<i>492</i>	<i>7</i>	<i>13</i>	<i>23</i>	<i>28</i>	<i>21</i>	<i>9</i>

Preglednica 2: Delež učencev na različnih stopnjah jezikovne pismenosti

ZDA zaradi težav s tiskanjem testov niso mogle izvedeti lastnih rezultatov za jezikovno pismenost leta 2006, toda v naravoslovju in matematiki so se odrezale občutno slabše kot države na vrhu. Zadnja leta velja enako za jezikovno pismenost. Prejšnja tabela nakazuje, da je v najbolje uvrščenih državah dosegalo rezultate najvišjih dveh ravni več kot 50 % učencev, v Sloveniji pa jih je samo 27 %. In medtem ko v najbolje uvrščenih državah dosegajo rezultate najnižjih dveh ravni samo približno 5 % učencev, jih v Sloveniji 16 %, torej trikrat toliko.

	sredina	pod 1. ravno	% 1. raven	% 2. raven	% 3. raven	% 4. raven	% 5. raven	% 6. raven
Tajvan	549	4	8	14	19	22	20	12
Finska	548	1	5	14	27	28	18	6
Hongkong	547	3	9	23	26	26	19	9
Koreja	547	2	7	15	24	26	18	9
Nizozemska	531	2	9	19	24	24	16	5
Švica	530	5	9	17	23	23	16	7
Kanada	527	3	8	19	28	25	14	4
Macao	525	3	8	20	27	24	14	4
Liechtenstein	525	4	9	18	26	24	13	6
Slovenija	504	5	13	24	26	19	10	3
ZDA	474	10	18	26	23	15	6	1
<i>Povp. OECD</i>	<i>498</i>	<i>7</i>	<i>14</i>	<i>22</i>	<i>24</i>	<i>19</i>	<i>10</i>	<i>3</i>

Preglednica 3: Delež učencev na različnih stopnjah računske pismenosti

	sredina	pod 1. ravno	% 1. raven	% 2. raven	% 3. raven	% 4. raven	% 5. raven	% 6. raven
Finska	563	1	4	14	29	32	17	4
Hongkong	542	2	7	17	29	30	14	2
Kanada	534	2	8	19	29	28	12	2
Tajvan	532	2	10	19	27	28	13	2
Estonija	531	1	7	21	34	26	10	1
Japonska	531	3	9	19	28	27	12	3
Nova Zelandija	530	4	10	20	25	24	14	4
Avstralija	527	3	10	20	28	25	12	3
Nizozemska	525	2	11	21	27	26	12	2
Liechtenstein	522	3	10	21	29	25	10	2
Slovenija	519	3	11	23	28	23	11	2
ZDA	489	8	17	24	24	18	8	2
<i>Povp. OECD</i>	<i>500</i>	<i>5</i>	<i>14</i>	<i>24</i>	<i>27</i>	<i>20</i>	<i>8</i>	<i>1</i>

Preglednica 4: Delež učencev na različnih stopnjah naravoslovne pismenosti

Iz preglednic je jasno, da je Slovenija dokaj dobra tako v matematiki kot naravoslovju, vendar mora večjo skrb nameniti jezikovni uspešnosti, če se želi kosati z najboljšimi državami. Za to mora poskrbeti z dvojim: z zmanjšanjem deleža učencev, katerih uspešnost je pod pričakovanji, in s povečanjem deleža tistih, ki so zelo uspešni.

Z uporabo mednarodnih primerjav so spoznali, da obstaja potreba po vzdrževanju in izboljševanju uspešnosti in učinkovitosti dogajanja v šoli za države po vsem svetu. Ta vpliv se kaže v gibanju, ki ga danes poznamo kot raziskave učinkovitosti šol.

UČINKOVITOST IN IZBOLJŠEVANJE ŠOL

Spoznali smo, da je šole mogoče ocenjevati na različne načine. Trdimo lahko, da je prizadevanje za šolo svetovnega razreda vsesvetovna dejavnost. Vlade in šolstva po vsem svetu iščejo izmuzljiv recept, ki bi zagotavljal učinkovitost šol v celotnem šolskem sistemu. Hongkonška vlada je odkrila vrsto dejavnikov, povezanih z visoko kakovostjo šolanja. Ti dejavniki so:

- *jasna vizija, podprta z izborom vrednot, ki vodijo politiko, postopke in prakso šole;*
- *močan poudarek na rezultatih učencev, da se izboljšata tako kurikulum kot praksa poučevanja;*
- *strokovna učna skupnost, ki na podlagi neprekinjene samoevaluacije v prizadevanju za odličnost privzema prakso, temelječo na znanju;*
- *močno zaveznitvo zainteresiranih udeležencev, tudi staršev, učiteljev in članov skupnosti, da bi s skupnimi močmi kar najbolj razvili potencial vsakega posameznega učenca, in*
- *odprto in pregledno upravljanje šole, ki je javno odgovorno za izobraževalne dosežke šole in ustrezno rabo javnih sredstev.*

(Hongkonški posvetovalni dokument managementa v šolstvu, 1999)

Vprašanja o učinkovitosti in izboljševanju šol so bila gonilna sila izobraževalne reforme in zdaj bi nekaj časa rad namenil razmišljanju o tem, kako se je to zgodilo. Trdili bi lahko, da se je zagon za učinkovitost šol pojavil kot odgovor na ugotovitve neke nacionalne študije v Združenih državah. *Colemanovo poročilo* (1966) je preiskovalo odnos med enakostjo izobraževalnih dosežkov in družbenoekonomskim ozadjem učencev ter ugotovilo:

Šole imajo na otrokove dosežke malo vpliva, ki bi bil neodvisen od otrokovega ozadja in splošnega družbenega okvira ... Zaradi pomanjkanja neodvisnega vpliva se torej neenakosti, ki jih otroci dobijo z domom, s sosesko in z vrstniškim okoljem, ohranjajo in prerastejo v neenakosti, s katerimi se otroci ob koncu šole spopadajo v odraslosti. Za enakovrednost izobraževalnih možnosti je namreč nujno, da je vpliv šole močan in neodvisen od otrokovega neposrednega okolja, takšne močne neodvisnosti pa v ameriških šolah ni.

(Coleman idr. 1966, str. 325)

Za veliko raziskovalcev v ZDA in Kanadi je bila učinkovita tista šola, katere učenci so dosegali dobre rezultate v standardiziranih preizkusih znanja, kar je lepo ponazarjala starejša Edmondsova definicija:

Od učinkovite šole zlasti zahtevam, da tudi otroke revnejših nauči osnovnega obvladovanja vsaj tistih temeljnih šolskih veščin, ki so pri otrocih srednjega razreda zdaj obravnavane kot minimum za uspešnost učenčevega dela.

(Edmonds, 1978, str. 3)

ZGODNEJŠE AMERIŠKO PREUČEVANJE, KI SE JE POSVEČALO DOSEŽKOM, KOT SO JIH MED UČENCI UGOTAVLJALI S STANDARDIZIRANIM DRŽAVNIM ALI NACIONALNIM PREVERJANJEM ZNANJA, SE JE ZANIMALO SAMO ZA DOSEŽKE UČENCEV V NEKEM IZBRANEM ČASOVNEM TRENUTKU.

Današnje šole so se prisiljenje ukvarjati z veliko raznoliko snovjo, od pismenosti in računske pismenosti ter drugih akademskih predmetov do veščin zaposlovanja, razvoja pojmovanja samega sebe, nazorov in vrednot skupnosti, ter še z množico drugih ciljev, ki jih imamo za enako pomembne. To še posebej velja za javno srednje izobraževanje, iz katerega očitno vodijo poti do treh različnih ciljev (akademskega cilja, nadaljnjega usposabljanja in dela), v primerjavi z nekaterimi premožnejšimi šolami, na katerih postane akademska pot orodje trženja. Če je res tako, je ocenjevanje uspešnosti oziroma neuspešnosti šol po akademskih dosežkih dijakov za državno šolstvo neugodno. Mogoče bi bilo treba učinkovitost šol presojati na osnovi deleža učencev, ki so na univerzi ali se usposabljaajo naprej ali imajo redno zaposlitev za poln delovni čas, namesto da jo ocenjujemo samo po odstotku dijakov, ki se znajdejo na univerzi.

V Veliki Britaniji so Mortimore idr. (1986, 1988) iskali »način primerjanja učinkov različnih šol na učence ob upoštevanju dejstva, da vse šole ne dobivajo učencev s podobnimi sposobnostmi in s podobnim ozadjem« (Mortimore idr. 1988, str.176). Dejavniki, kot so etnična sestava, jezikovno ozadje, družbeni sloj in sestava učenčeve družine, so bili skupaj z drugimi vplivi upoštevani kot tehtni podatki pri ugotavljanju, koliko so učenci v svojem času

na šoli pridobili. Študija ni upoštevala samo dosežkov, ampak tudi napredek na akademskih področjih, kot so branje, matematika, pisanje in izražanje, ter še nekognitivna področja, kot so vedenje, izostanki, pojmovanje samega sebe in odnosi do šole. S pristopom dodane vrednosti so se odločili, na primer, da preverijo znanje vsakega učenca na več predmetnih področjih ob njegovem vstopu v šolo in tik pred koncem šole, da bi ugotovili, koliko se je učenec naučil v času, preživetem v šoli. To je mogoče nadalje presojati ob nacionalnih in državnih pričakovanjih za otroke podobnega družbenoekonomskega izvora. Če bi pričakovanja izpolnili vsi otroci ali večina, bi šolo lahko imeli za učinkovito. Ta pristop je delno sporen, ker bi lahko razumeli, kot da za revnejša območja sprejema nižje standarde kot za bogatejše predele in zato še krepi razlike, ki si jih je učinkovitost šole prizadeala odpraviti.

S SVOJIM DELOM SEM UGOTOVIL (TOWNSEND 1994), DA SE PRIČAKOVANJA MED ŠOLSKIMI SKUPNOSTMI RAZLIKUJEJO NE SAMO MED ŠOLAMI, AMPAK TUDI MED REGIJAMI.

Izkazalo se je, da vidi na območju viktorijskega ministrstva za šolstvo, kjer prevladuje srednji razred, veliko staršev, učiteljev in učencev glavno vlogo šole v akademskosti (pripravljanju ljudi na nadaljnje izobraževanje), medtem ko so bili v regiji z več delavskega razreda starši, učitelji in učenci veliko bolj naklonjeni poklicni vlogi šole (pripravljanju ljudi na delo). Te razlike vodijo do možnosti, da bodo prihodnje definicije učinkovitosti šole veliko širše od preprostega akademskega poudarka in bodo vključevale tako sistemska kot lokalna vprašanja.

Učinkovita je tista šola, ki razvija in vzdržuje visokokakovosten izobraževalni program, oblikovan za doseganje tako sistemskih kot lokalno zastavljenih ciljev. Vsi njeni učenci, ne glede na družino in družbeno ozadje, ves čas svoje šolske poti napredujejo in uspešno dosegajo končne cilje izobraževanja, in to sodeč po ustreznih zunanjih in internih tehnikah merjenja.

(Townsend 1994, str. 48)

KAJ SMO SE IZ RAZISKAV NAUČILI?

V zadnjih nekaj letih smo veliko izvedeli o učenju in poučevanju ter o tem, kako ju čim bolj izvajati. V nekem starejšem sestavku (Townsend 1999) sem trdil, da ob tem spreminjajočem se pogledu na izobraževanje veliko šol še ohranja značilnosti, ki odsevajo način razmišljanja iz manj vročinskih časov, ko je tehnologija za prehod z ene ravni na drugo potrebovala več desetletij, ne pa mesecev in je družba imela čas in sredstva za zagotavljanje širokega izbora družbenih storitev (zdravstva, izobraževanja in zavarovanja) z malo stroški ali brez stroškov za prejemnika ter je lahko kumuliral dolga leta ostajal enak, preden je bila sprememba nujna.

Dokaj očitno je, da mednarodna reformna dejavnost zadnjih nekaj let, skupaj z drugimi družbenimi spremembami v tehnologiji, globalizaciji, gospodarstvu in zaposlovanju, vodi do novih načinov razmišljanja o izobraževanju (Townsend 2007).

Za ugotavljanje, kaj je potrebno za izboljšanje ravni učinkovitosti v šolah, so razvili več modelov. Sammons, Hillman in Mortimore (1995) so opredelili zbir dejavnikov, ki podpirajo večjo učinkovitost šol:

- strokovno vodstvo,
- poudarek na poučevanju in učenju,
- skupna vizija in cilji,
- smiselno poučevanje in učenje,
- visoka pričakovanja,
- razvoj učečih se skupnosti,
- ukrepi zunanje odgovornosti,
- spodbudno in varno učno okolje.

Peter Hill (2001) je opredelil osem navad, ki bi jih v šolstvu lahko uporabili za spodbujanje večje učinkovitosti šol:

1. *navada:* Kadar je le mogoče, delegirajte odločanje na lokalno raven šole.
2. *navada:* Prizadevajte si za visoko stopnjo strinjanja glede jedrnih elementov kurikula in glede standardov dosežkov, ki jih pričakujete od učencev v prelomnih obdobjih šolanja.
3. *navada:* Za napredek izboljšav in sprememb zahtevajte odgovornost, izraženo na osnovi dokazov.
4. *navada:* Razvijajte zmogljivost šolskih vodij.
5. *navada:* Spremeniti je treba prepričanja o tem, kako zmožni so učenci, da imajo od šolanja korist.
6. *navada:* Razumeti je treba vzroke za razlike v uspešnosti dela različnih šol in znotraj šole.
7. *navada:* Okrepite predanost in zmogljivost med zaposlenimi in v šolski skupnosti, da podpirajo sprejete prednostne naloge za izboljšave in spremembe.
8. *navada:* Poskrbite, da učiteljem pomagata pri ugotavljanju izhodišč za poučevanje, razvoju izbora učinkovitih strategij poučevanja ter pri uporabi strategij organiziranja in vodenja razreda, ki olajšujejo učenje vsem učencem.

Stoll in Fink (1998) sta opisala nekaj, čemur bi lahko rekli dve razsežnosti za presojanje uspešnosti dela šol, njihove učinkovitosti oziroma neučinkovitosti ter izboljševanja oziroma nazadovanja. Stoll (1997, str. 9–10) razvršča šole na naslednji način:

- Šola, ki se giblje (je učinkovita in se izboljšuje), ni samo učinkovita v smislu »dodane vrednosti«, temveč ljudje v njej tudi dejavno sodelujejo, se odzivajo na spreminjanje okoliščin in si prizadevajo za trajen razvoj.
- Šola, ki križari (je učinkovita, vendar peša), je v očeh učiteljev in šolske skupnosti uspešna ali vsaj več kot zadovoljljiva. Je pazljivo zamaskirana ... Običajno jo najdemo v premožnejšem okolju, kjer učenci dosegajo uspehe ne glede na kakovost poučevanja ...
- Šola, ki se sprehaja, ni niti pretirano učinkovita niti neučinkovita. Giblje se k nekakšnemu izboljševanju šole, vendar ne dovolj naglo, da bi bila kos tempu sprememb, ki ji zato grozi, da bo njena prizadevanja povozil ...
- Šola, ki tone (je neučinkovita in se še slabša), je šola, ki propada. Ni samo neučinkovita, njeni zaposleni, bodisi iz ravnodušnosti ali nevednosti, niso pripravljeni ali sposobni spreminjati se ...
- Šola, ki se prebija (je neučinkovita, vendar se izboljšuje), je neučinkovita, ker je treba trenutnim rezultatom učencev in procesom na šoli in v učilnici posvetiti več pozornosti, vendar se tega zaveda in v izboljševanje vlaga precej energije.

Ampak jasno je tudi, da bomo šole dojemali kot učinkovitejše samo, če bodo učenci dosegali boljše uspehe kot prej. V tem smislu so učinkovite šole tiste, ki imajo veliko uspešnih razredov. Hill je o tem zapisal (1998): »Ena vplivnejših ugotovitev, ki izvira iz nedavnega raziskovanja, je, da so za velik del razlik med šolami dejansko zaslužne razlike med razredi.« V svojem raziskovanju sta Hill in Rowe (1996) ugotovila nekaj dejavnikov, zaradi katerih je razred učinkovitejši:

- Poudarek na učenju.
- Smiselno poučevanje.
- Spremljanje napredka posameznikov.
- Dejavno sodelovanje in pozornost učencev.
- Pestrost didaktičnih metod.
- Doslednost pristopa.
- Pomembnost učenja z zgledom.

Če se torej hočemo gibati k učinkovitejšemu šolstvu, to dosežemo s spodbujanjem večje učinkovitosti šol. Če pa hočemo podpirati razvoj boljše učinkovitosti šol, ga lahko le s spodbujanjem večje učinkovitosti razredov. Z namenskim uvajanjem prej naštetih značilnosti imajo učenci lepšo priložnost, da se nečesa naučijo.

PREMIK K PODATKOVNO VODENEMU ODLOČANJU

Slavne so besede Toma Petersa (1987), češ da *opravimo tisto, kar se meri*, in nedavna vprašanja v zvezi z izboljševanjem dosežkov učencev vodijo do obdobja, v katerem je, kot pravijo Mandinach, Honey in Light (2006), »podatkovno vodeno odločanje osrednji poudarek politike in prakse izobraževanja«. Pravijo tudi (str. 1), da je novo poudarjanje rezultatov standardiziranih preverjanj, ki se je razvilo zaradi nacionalnih programov, kot je *No Child Left Behind*, vplivalo na šole in učitelje tako, da učencem ni vedno v pomoč:

Ena od posledic povečane uporabe teh vrst orodja je večanje razkoraka med uporabo podatkov iz testiranj za zadovoljitev administrativnih zahtev in uporabo teh podatkov družno s preostalimi viri podatkov, da bi pomagali pri odločanju glede pouka. Čeprav bi to orodje potencialno lahko podprlo odločanje učiteljev na ravni pouka v razredu, je običajno bolj naklonjeno takemu pristopu k analizi podatkov, ki omogoča preverjanje in poročanje o testnih težnjah in vzorcih na ravni šolstva ali šole, medtem ko o posameznih učencih in številnih dejavnikih, ki na uspešnost učenčevega dela vplivajo, razkrivajo le omejene informacije. Zato veliko bolje zadostijo potrebam šolskih administratorjev kot učiteljev v učilnicah.

Ampak ...

Kljub vsem odločbam in retoriki so šole obupno nepripravljene za sodelovanje v takih raziskavah. Praksa prenosa podatkov iz širšega okvira v delo v razredu praktično ne obstaja.

(Herman in Gribbons 2001, str. 1).

Vendar je uporaba podatkov veliko vredna tako za učitelje kot administratorje, kajti nič več ne moremo trditi, da je nenapredovanje v šoli učenčeva krivda. Kot piše Glickman (2002):

Raziskave so razkrile, da se zaposleni v uspešnih šolah vedno sprašujejo o obstoječi praksi pouka in krivde za pomanjkanje učenčevih dosežkov ne valijo na zunanje vzroke.

Da bi bolje služili svojim učencem, si lahko zastavimo več vprašanj:

- Kako nam gre?
- Kaj delamo dobro?
- Kaj lahko delamo še bolje?
- Kdo se ne uči?
- Komu ne služimo?

- Kaj lahko naredimo za izboljšanje?
- Kako vemo, ali je delovalo?
- Kaj naj storimo, če se ne učijo?

Veliko je vzrokov, zaradi katerih zbiranje in uporaba ustreznih podatkov pomagata tako šolam kot učiteljem pri prizadevanju za izboljšanje rezultatov učencev. Nekateri nameni uporabe PVO so:

1. ugotavljanje trenutnih in prihodnjih potreb učencev,
2. odločanje, kaj spremeniti,
3. ugotavljanje, ali so cilji izpolnjeni,
4. skrb za nepretrgano izboljševanje šole,
5. ugotavljanje temeljnih vzrokov za težave,
6. prilagajanje pouka standardom,
7. izvajanje pouka, prilagojenega posameznikom,
8. spremljanje poklicnega razvoja,
9. izpolnjevanje odgovornosti,
10. redno obveščanje udeležencev o napredku.

PVO vsebuje tri povezane stopnje dejavnosti. Na prvi napovedujemo, kaj se lahko zgodi, kaj naj bi se zgodilo in kaj je glede na dane okoliščine in namen dejavnosti verjetno. Na drugi stopnji z opazovanjem in drugimi postopki zbiramo podatke, ki nam omogočijo, da vidimo, kaj se je med uresničevanjem dejavnosti dogajalo, in na tretji stopnji analiziramo podatke, da lahko ugotavljamo, kaj se je zgodilo dobro (ali slabo), zastavimo nadaljna vprašanja in izdelamo nadaljnje načrte, ki nas bodo popeljali na višjo raven izboljševanja šole. Ko so podatki in njihov pomen znani vsem udeležencem na ravni šole, se je izboljševanje šole premaknilo s poudarka na zunanji odgovornosti, pri kateri zgolj preštevamo številke, k pravemu namenu PVO, tj. k notranji odgovornosti ali sposobnosti ustreznega odzivanja na okoliščine, osnovanega na dokazih o tem, kje trenutno smo.

Šolstvo, ki je proces PVO usvojilo in ga razvilo v najsodobnejšo obliko, je sistem viktorijskega Ministrstva za izobraževanje in zgodnji razvoj otroka (v Avstraliji). Potem ko je Elmore pred kratkim preučil, kaj se dogaja v tem šolskem sistemu, je zapisal (2007):

Dobra novica je, da je Viktorija zaradi premišljeno zasnovane strategije izboljšav vodilna na svetu v politikah in praksi. Le malo strategij za izboljšave je primerljivih ali enako dobro razvitih in najbrž se nobena tako globoko in kompleksno ne osredotoča na osnovna vprašanja glede človeškega kapitala, povezana z izboljšavami v šolstvu v tem merilu. Žal je to tudi slaba novica. Pomeni

namreč, da se lahko Viktorija le na malokoga obrne po odgovore o tistih vrstah težav, ki se bodo pojavile na srednji in poznejši stopnji strategije. Posebna slabost vsakega znanilca je, da dela napake, iz katerih se drugi učijo.

V Viktoriji so sprejeli *Okvir zunanje odgovornosti in razvoja šol*, ki: ... opredeljuje tri cilje, za katere si bodo vladne šole prizadevale, in sicer: *izboljšanje učenja učencev, okrepitev zavzetosti in dobrobiti učencev ter uspešnost prehodov in poti.*

Okvir podpira šole na njihovi poti do izboljšanja tako, da jim omogoča:

- *načrtovanje za izboljšave s štiriletnim strateškim načrtom šole in z letnim izvedbenim načrtom;*
- *evalviranje napredovanja proti splošnim in podrobnejšim ciljem izboljšav, in sicer z notranjo evalvacijo in zunanjo revizijo šole;*
- *poročanje o napredovanju kazalnikov jedrnega šolskega dela in drugih dosežkov v letnem poročilu šolski skupnosti in*
- *upravljanje tveganja in skladnosti z zakonodajo in politiko ministrstva, in sicer s spletnim seznamom preverjanja skladnosti za šole.*

(Viktorijsko ministrstvo za šolstvo 2008)

Okvir v rabi je osnovan na štiriletnem ciklu, v katerem izvajanju štiriletnega strateškega načrta sledi letno zbiranje različnih podatkov s poudarkom na dosežkih, zavzetosti in dobrobiti učencev, šolskem okolju in klimi ter odnosih različnih deležnikov do napredka šole. Podatke vsako leto sporočajo lokalni skupnosti in ministrstvu, četrto leto pa vodstvo šole preuči podatke vseh preteklih let, da ugotovi, kako je šola na teh področjih napredovala, in se odloči, katera so nova področja, na katerih se lahko šola še naprej izboljšuje, ali nove pobude, s katerimi se želi šola ukvarjati. Tej samoevalvaciji sledi neodvisna revizija; opravi jo ustrezna oseba, ki ni povezana s šolo in ne dela kako drugače za ministrstvo. Proces revizije šole poteka v obliki razprave med zunanjim revizorjem in člani šolske skupnosti ter je zasnovan tako, da ovrednoti šolsko samoevalvacijo in oblikuje priporočila za novi strateški načrt. Tako se proces nadaljuje v naslednjem štiriletnem obdobju.

STRATEŠKI NAČRT

Na spletni strani ministrstva piše, da učinkovit strateški načrt vsebuje tri ločene dele (gl. http://www.sofweb.vic.edu.au/edulibrary/public/account/operate/SSP_2008-gdl-v1.00-20080129.pdf).

1. Profil šole zajema tudi:

- namen,
- vrednote,
- umeščenost v okolje – izzivi in tveganja, s katerimi se šola sooča, in možnosti, ki jih ima na voljo (zunanji in notranji).

2. Strateški namen zajema tudi:

- splošni in ožji cilji za vsako področje dosežkov učencev (učenje, zavzetost in dobrobit učencev, poti in prehodi učencev),
- ključne strategije izboljšav za doseganje izboljšanja dosežkov učencev.

3. Kazalni planer zajema tudi:

- opredelitev ključnih strategij izboljšanja,
- opis dejavnosti po letih,
- ugotavljanje želenih sprememb v praksi in vedenju.

Šolske skupnosti imajo na voljo dokumentacijo, s katero si lahko pomagajo pri razvijanju tega dokumenta in ki je osnova za trajno izboljševanje v času. Tako je člane šolske skupnosti mogoče pripraviti, da se osredotočijo na nekaj, kar bo res povzročilo spremembe, in to je uporaba podatkov in analize za odločanje, kako kar najbolje izboljšati učenje učencev in njihove izkušnje s šolo.

KAJ RES SPREMINJA UČENČEVO UČENJE

Ampak če je končni cilj učenje pri mladih ljudeh, se je treba vprašati, kaj to v globaliziranem svetu hitrih sprememb pomeni. Wang, M. C., Haertel, G. D. in Walberg, H. J. (1993/1994, *Educational Leadership*, str. 74–79) so preučili 179 poglavij, primerjali 91 raziskav in se pogovarjali z 61 raziskovalci izobraževanja ter upoštevali 11.000 ugotovitev, povezanih z učenjem pri učencih. Odkrili so 28 področij vpliva in jih razvrstili v 6 kategorij:

- učenčev dar,
- pouk/vzdušje v razredu,
- kontekst,
- zasnova programa,
- organizacija šole in
- značilnosti države/okoliša.

Posamezne značilnosti so vpisane na seznam po pomembnosti, ki jo imajo za učenčev učnje:

1. vodenje razreda
2. metakognitivni procesi
3. kognitivni procesi
4. domače okolje/starševska podpora
5. družbena interakcija učenec/učitelj
6. družbene/vedenjske odlike
7. motivacijske/čustvene odlike
8. vrstniška skupina
9. količina pouka
10. kultura šole
11. vzdušje v razredu
12. pouk v razredu
13. zasnova kurikula
14. akademska interakcija
15. ocenjevanje razreda
16. vplivi skupnosti
17. psihomotorična spretnost
18. učitelj/administrator
19. odločanje
20. politika udeležbe staršev
21. izvedba v učilnici in podpora
22. demografska struktura učencev
23. čas zunaj učilnice
24. demografskost programa
25. demografska struktura šole
26. politike na državni ravni
27. politike šole
28. demografska struktura okoliša.

Če pogledamo, katerih pet elementov največ prispeva k učenju učencev, sprevidimo, da je dogajanje v učilnici in doma ključno za uresničevanje potenciala vsakega posameznega učenca. Učenčeva sposobnost učenja, način, kako je razred organiziran in upravljan, ter odnosi med učencem, učiteljem in starši so ključ do učenja.

Nasprotno pa imajo dejavniki, kot je demografska struktura učencev (22) ter državne (26) in šolske (27) politike zgolj omejen vpliv na učenje. Nakazujejo, da je sposobnost za učenje univerzalna in podobna tudi pri ljudeh različnega kulturnega in družbenoekonomskega izvora. Vendar pa je bistvena razsežnost uspeha v šoli to, kaj se učimo. Torej se to, kar poučujemo, ne ujema s tem, kar se učimo, ne pa da bi obstajali učenci, ki se »ne znajo učiti«.

V preteklem desetletju so se zgodile obsežne spremembe z različnimi dejavnostmi prestrukturiranja tako na državni ravni kot na ravni šole, toda le malo jih je poskušalo spremeniti dogajanje v učilnici. Ashenden (1994, str. 13) trdi:

Največja slabost teh reform je, da se ustavijo pred vrati razreda. Učilnica je učenčevo delovno mesto. V samem bistvu je delovno mesto iz 19. stoletja – veliko bolj človeško in zanimivo, vendar prepoznavno enako. Je neučinkovita in nepravilna pridelovalnica starih osnov in preprosto nezdružljiva z novim.

Če torej hočemo pomagati učencem, da se učijo, so pred izobraževanjem tri velike predpostavke. Najprej je treba imeti ustrezen kurikulum za hitro spreminjajoči se svet, druga predpostavka je pritegnitev vseh učencev v ta kurikulum in tretja je omogočanje učenca, da vzpostavi naklonjen odnos do učenja, da postanejo nekdo, ki se uči vse življenje.

V nekaterih pogledih je vzpostavljanje naklonjenega odnosa do učenja najpomembnejše, saj učenci navsezadnje v šoli preživijo manj kot 3 % svojega življenja. Mogoče je tudi trditi, da je v trenutnem sistemu zunanje odgovornosti, s strukturiranim kurikulumom, osnovanim na specifičnih standardih in nenehnem preverjanju učenčevega znanja po tem kurikulumu, vzpostavljanje naklonjenega odnosa do učenja nekaj, za kar porabimo najmanj časa.

GLOBALNI KURIKUL NA LOKALNI RAVNI

SPRAŠUJEMO SE, ZAKAJ VELIKO MLADIH LJUDI NE VIDI SMISLA V TEM, KAR JIH UČILJO, ZAKAJ JIH POSTANE TEŽKO UČITI IN ZAKAJ PUSTIJO ŠOLO.

V resnici učenci niso nič bolj in nič manj udeleženi v kurikulumu, kot so bili njihovi starši. Današnji kurikulum nemara ni ne bolj ne manj relevanten, kot je bil, ko so šolo obiskovali starši, toda v času staršev so ljudje lahko dobili službe, ki niso zahtevale visoke usposobljenosti, službe v bankah, tovarnah in na deželi. Zdaj je teh služb malo ali jih sploh ni, in službe, ki so na voljo osipnikom, imajo zelo omejeno možnost ekonomskega zaslužka.

Mogoče je čas, da preusmerimo pozornost glede tega, kar naj bi kurikulum storil, drugam. Nekomu, kot sem jaz, ki je imel srečo videti delovanje šolskih sistemov po vsem svetu, se zdi, da kurikuli povsod ponujajo nekaj podobnega. Kurikulum v ZDA je torej podoben 90 % predmetnih področij kurikula na Kitajskem, v Južni Afriki, Avstraliji, Veliki Britaniji in na Fidžiju. Ni podoben samo zdaj, vedno je bil. Michael Barber iz Velike Britanije trdi, da bi bila, če bi pouk tehnologije v današnjem kurikulumu zamenjali s klasičnimi študijami, kurikula iz leta 1900 in 2000 skoraj enaka.

Več kot sto let je bila vsebina kurikula glavni predmet razprave. Mislim, da zdaj začnemo razumeti, da bi morali biti učenci, če hočemo, da je vsak od njih uspešen, subjekt naših prizadevanj in ne objekt našega truda, naše poučevanje in kurikul pa moramo prilagoditi njihovim zmožnostim in potrebam.

Zdi se mi, da bi morali pomisliti na uvedbo kurikula, ki bi se vsaj v petdesetih odstotkih časa posvečal temu, kar nas dela človeške, tj. človeškim veščinam, ki so ljudem skupne ne glede na to, kje živijo. Mogoče bi se moral kurikul v dvajsetih odstotkih časa posvečati temu, kar nas dela Američane ali Avstralce ali Kitajce, trideset odstotkov časa pa bi posvetili specifičnim vsebinam, ki so za nas trenutno pomembne. Povedano drugače, prvih petdeset odstotkov bi lahko bil globalni kurikul, ker je za učence enako relevanten ne glede na to, kje živijo. Dvajset odstotkov časa bi porabili za vprašanja, ki so pomembna za nas kot narod, o naši zgodovini, geografiji in političnih sistemih, in se s časom ne bi veliko spreminjala. Trideset odstotkov časa bi porabili za vsebinsko znanje, ki nam pomaga k zaposljivosti, nas pripravlja za univerzo itn. Ta vsebina bi se spreminjala s časom, uvajanje računalništva pa je vzoren primer za to.

Redno bi najbrž morali prilagajati vsebinski kurikul, nacionalni kurikul morda občasno in globalnega kurikula skoraj nikoli. Trenutno, in nekoč je bilo enako, v šolah poučujejo vsebino in upajo, da se razvijajo človeške veščine. Predlagam pa, da bi se posvetili razvoju človeških veščin in vsebino uporabili za uokvirjenje te razprave.

V svoji knjigi *Global Classrooms: Strategies for Engaging Students in Third Millennium Schools* (Townsend in Otero 1999) z Georgeem Oterom razpravlja, kakšna bi bila izhodiščna točka za tak globalni kurikul. Praviva, da bi morala biti to, kar bi kurikul rad zagotavljal v smislu učenčevih potreb. Mogoče je najboljša izhodiščna točka razmislek o veščinah in odnosih, za katere hočemo, da bi jih mladi ljudje imeli v naših skupnostih v prihodnje. Praviva, da bi morala izobraževalna listina tretjega tisočletja sloneti na štirih stebrih:

- izobraževanje za preživetje (nekoč ves kurikul, zdaj gradnik vsega drugega),
- razumevanje našega položaja v svetu (kako je mogoče moje posebne darove razviti in uporabiti),
- razumevanje skupnosti (kako smo »jaz« in drugi povezani) in
- razumevanje osebne odgovornosti (razumevanje, da imamo s tem, ko smo člani svetovne skupnosti, tako odgovornosti kot pravice).

Štirje stebri družno ustvarjajo nov zbir ključnih elementov učenja, zbir veščin in odnosov tretjega tisočletja. To ne pomeni, da bi bilo treba trenutni kurikulum postaviti na glavo ali ga zavreči, temveč da bi morali učitelji posameznih predmetnih področij razmisliti, kako med poukom pri svojem predmetu razvijati človeške veščine. Utemeljitev je v argumentu, da se je treba za izboljšanje učenčevih dosežkov v standardiziranih preverjanjih znanja manj časa posvečati testom in več časa povečanju učenja pri učenju.

ZAVZETOST UČENCEV

Dandanes že veliko vemo o učenju in tem, kako bi učitelji morda morali ravnati, da bi pritegnili učence. Za povečanje zavzetosti učencev morajo učitelji izboljšati svoje znanje o tem, kako se učenci učijo, in zdaj imamo veliko področij znanja, s katerimi si lahko pomagamo, na primer različne vrste inteligence, kot so čustvena inteligenca (Goleman 1995), duhovna inteligenca (Zohar in Marshall 2000) in več inteligenc (Gardner idr. 1996), ter raziskave možganov. Vemo tudi, da se učenci veliko bolje učijo, če starši in skupnost dejavno podpirajo njih in šole, v katerih se učijo.

Povečevanje učenčeve zavzetosti zahteva tudi preusmeritev poudarka s kurikula na ljudi. Ta preusmeritev pomeni premik od trenutne situacije, v kateri se veliko učencev uči osamljeno in se nauči podatkov do trenutka, ko je preverjanja konec, in jih pozabi za vedno, h globalnemu, samoreguliranemu učenju. Z dejavnim sodelovanjem učencev, pri čemer učencem pomagamo oblikovati pojmovanje sveta, in z introspekcijo, s katero pretehtavajo vrednote, vsebovane v pojmi, postajajo »globalni, samoregulirani učenci« (Otero in Sparks 2000), pri čemer namesto učiteljev potrebujejo nekoga, ki jim pomaga izoblikovati učno okolje.

Da bi povečali zavzetost učencev za pouk, si morajo učitelji vzeti čas za komuniciranje z mladimi. Zavedamo se, da učinkovito sporazumevanje ni preprosto na nobenem življenjskem področju, ampak vseeno se pri pouku v učilnici vedemo, kot da je vsako poslano sporočilo tudi sprejeto. Ena najpomembnejših stvari, ki si jih moramo zapomniti o človeškem razvoju, je, da je naš osebni pogled na svet popolnoma edinstven. Naš pogled na svet se preseja skozi to, kdo smo, od kod prihajamo in v kaj verjamemo. Tudi če nemara gledamo isto stvar, kot jo gledajo drugi, vidimo nekaj drugačnega kot preostali, in čeprav morda poslušamo nekaj, kar poslušajo drugi, slišimo nekaj drugačnega kot oni. V razredu to pomeni, da vsakič, ko učitelj kaj reče, nastane dvajset ali več različnih dožemanj povedanega.

Pritegniti vse učence pomeni, da moramo delati z več pogledi hkrati in da morajo učitelji z učenci vzpostaviti odnose na načine, na katere jih doslej niso. V *The Global Classroom* (Townsend in Otero 1999) ločujeva več dejavnosti, pri katerih je to omogočeno.

POZITIVNI ODNOSI

Za nekatere učence se zdi, da jih je, ne glede na naprežanje učiteljev, nemogoče doseči. Za nekatere učence pravimo, da so »dobro učljivi«, in za nekatere menimo, da »niso učljivi«. Vendar »neučljivi« učenci ne obstajajo, obstajajo samo ljudje, ki se učijo stvari, drugačne (in včasih nasprotju) od snovi, ki jo učitelji poučujejo.

Delo Randalla Clincha z učenci, ki v šoli težje uspevajo, je v Avstraliji doživelo veliko nacionalno odmevnost. Preprosto povedano, njegova dejavnost je usmerjena v razvoj procesa, vodenega z veččinami, ki posameznikom daje moč, da svoje razmišljanje, občutke in ravnanje vključujejo v plodno in hvaležno življenje. S Clinchevimi besedami: »Glavna veščina, ki si jo prizadevam razviti pri mladih ljudeh, je sposobnost izbiranja lastnih misli. Jasnost misli vodi do miru in notranje moči. Od mladih je odvisno, kaj počnejo s to veščino, vendar brez nje najbrž ne bodo našli upanja in smisla za prihodnost.« (Clinch 2001)

Podmene te teorije se opirajo na rabo ustaljenega oziroma inteligentnega obnašanja. Pri ustaljenem obnašanju oseba zazna »vibracije« iz okolja in se iz navade odzove enako, kot se je že prej. Gre za preprost odziv na stimul brez razmišljanja. Dražljaj vzburi naše spomine in domišljijo, spomine na dogodke iz preteklosti in domišljijo, kaj se bo mogoče zgodilo (ali je verjetno, da se zgodi) v prihodnosti glede na dani stimul. Raziskave možganov nam kažejo, da se ob nekem načinu odziva na dražljaj pojavi večja težnja, da bomo storili enako tudi prihodnjič, ko se bo pojavil enak stimul. Začnemo se odzivati ustaljeno. Čustveni odziv na dražljaj je odvisen od tega, kako vidimo sebe in zunanji svet, to pa lahko postane pretežno pozitivno (optimistično) ali pretežno negativno (pesimistično). Optimističen učenec se lahko spopada s tistimi redkimi slabimi stvarmi, ki ga doletijo, in jih prenese, pesimističen učenec pa v stvareh vidi samo še eno nadlogo, ki obstaja samo zato, da bi ga morila.

Pri inteligentnem vedenju je odziv na okolje premišljen. Učenca je nekoč naučil, da pretolmači ali opredeli okolje in poznejše zaznave, čustva in dejanja s postavljanjem primernih vprašanj, ki ga podpirajo in krepijo celo v okoliščinah, ki bi si jih sprva morda

razlagal kot grozeče. Clinchev proces navaja učitelje in starše, da v svojih učencih in otrocih razvijajo inteligentno obnašanje.

Clinch trdi, da moramo za to, da bi se vsak učenec lažje učil, razvijati pet pojmov: učenje, učitelj, jaz, šola in prihodnost. Pojem učenja mora biti »sposobnost usvajanja znanja in sposobnost danes početi nekaj, česar včeraj še nisem znal«. Pojem učitelja postane »nekdo, ki olajšuje učenje ali deli znanje«. Pojem jaza, ki ga moramo razvijati, je: »Jaz se lahko učim.« Pojem šole pomeni »kraj učenja«. Pojem prihodnosti pomeni »nekaj, kar se še ni zgodilo in česar se veselimo«.

OD ZMOGLJIVOSTI DO ZMOŽNOSTI

Če se strinjamo s predpostavko, da je treba za izboljšanje dosežkov učencev uvesti spremembe v kurikulum, zavzetost in odnose, je mogoče največja naloga prihodnosti upravljati spremembe, ki so nujne, v srcu in umu učiteljev, kajti tam je sedež pravega izboljšanja učencev. Posamične učitelje moramo s položaja zmogljivosti premakniti v položaj zmožnosti. Cairns (1998, str.1) je trdil: »Sodobne Učitelje je treba razviti v zmožne, kar naj bi pomenilo več kot prvotno usposobljenost. Zmožen Učitelj je to, kar naj bi si prizadevali razviti, spodbujati in spoštovati kot vzor našega poklica.«

Zmožnost lahko opredelimo kot »imeti upravičeno zaupanje v svojo sposobnost

- primernege in učinkovitega ukrepanja,
- učinkovitega sporazumevanja,
- sodelovanja z drugimi in
- učenja iz izkušenj

v spremenljivih in neznanih okoliščinah« (Stephenson 1994), potem je zmožen učitelj tisti, kdor se »zna od osnovne zmogljivosti (znanja in veščin) premakniti k prožnosti (spopadanju s trenutnimi križi in težavami) in prilagodljivosti (prenašanje negotovosti prihodnosti) na način, ki kaže potencial in strokovnost« (Cairns 1998, str. 49).

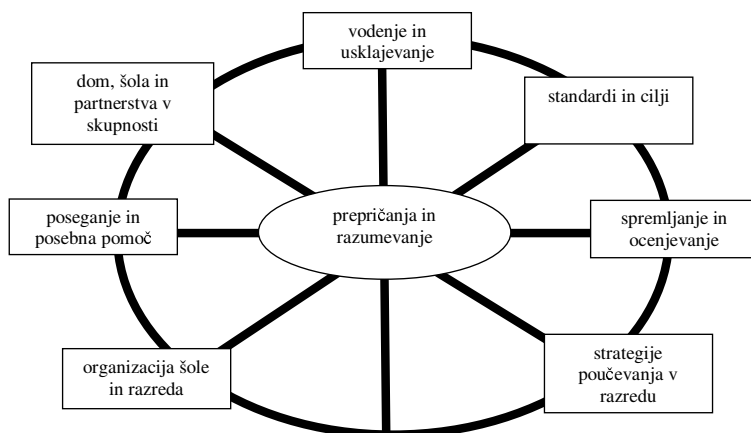
Razvijanje večje prožnosti, prilagodljivosti in strokovnosti med učitelji postane izziv za vodje šol. Če je model za razvijanje zmožnih učiteljev kombinacija treh prepletenih dejavnikov:

- sposobnosti (opisuje tako zmožnost kot zmogljivost),
- vrednot (idealov, ki vladajo uporabi sposobnosti) in
- samoučinkovitosti (kako ljudje sodijo svojo zmožnost za učinkovito izvajanje ukrepanja),

izziv postane jasen. Za izboljšanje sposobnosti učiteljev moramo pozornost usmeriti v njihov poklicni razvoj zlasti na prej omenjenih področjih; za izboljšanje vrednot učiteljev se moramo posvetiti razvoju in širjenju pojma vrednot in učiteljeve strokovnosti; za izboljšanje lastne učinkovitosti pa moramo učiteljem vliti sposobnost vere vase.

Tako kot moramo spremeniti prepričanja in razumevanja, ki jih imajo učenci, če hočemo, da se bo njihovo učenje izboljšalo, morajo vodje šol spremeniti prepričanja in razumevanja učiteljev za upravljanje tega procesa. Dejansko mora za to, da vsak učenec izboljša svoje dosežke, vsak učitelj verjeti, da se je vsak učenec zmožen učiti, in mora vedeti, kako ga čim bolj spodbujati. Menim, da trenutno eden od teh dveh dejavnikov onemogoča spreminjanje dosežkov učencev v ZDA. Hill in Crévola (1997) sta razvila splošen vzorec za izboljšanje učnih rezultatov, in lahko bi rekli, da so bile v ZDA vse strategije na zunanjem delu kolesa nekoč že preizkušene, ali ločeno ali v navezi. Kar pa je manjkalo, je najbistvenejši del, del, ki osredotoča naša prepričanja in razumevanja.

Splošen vzorec za izboljševanje učnih rezultatov (Hill in Crévola, 1997)



Če hočejo vodje podpirati spreminjanje prepričanj in razumevanja, ki jih imajo njihovi učitelji, morajo morda priskrbeti nekaj, čemur Southworth (2000) pravi hranila plodne učiteljske kulture:

- biti cenjen,
- uživati spodbudo,
- biti opažen,
- uživati zaupanje,
- biti poslušan in
- biti spoštovan.

V trenutnem vzdušju zunanje odgovornosti in krivde mogoče prevladuje težnja, da se sprašujemo: »Kdaj sem se nazadnje čutil cenjenega (spodbujanega, opaženega itd.)?« Občutek imamo, da je »ceniti nekoga« hierarhična dejavnost in da nas mora ceniti nekdo, ki ima večjo avtoriteto od nas, na primer ravnatelj, nadzornik ali šolski sistem. Mogoče se tudi vprašamo: »Kdaj je bilo nazadnje, ko sem cenil nekoga drugega (ga spodbujal ali opazil)?« Občutek, da nas cenijo, ni plod delovanja hierarhičnosti, saj lahko vsaka oseba v organizaciji ceni druge. Če se to zgodi, se kmalu vsi počutimo bolj cenjene.

Zanimivo je, da produktiven razred zahteva natanko enaka hranila, in lahko se vprašamo nekaj podobnega: »Kdaj sem nazadnje cenil (ali spodbujal ali opazil) učenca, ki mi povzroča največ težav?« In šele ta sprememba odnosov med ljudmi in njihovim učenjem nas bo morda vodila v pravo smer.

Če je to res, vodstvo stoji pred izzivom, da izoblikuje kulturo, v kateri se učitelji, starši, učenci in vodje šole redno spodbujajo, da verjamejo vase. To lahko vodje šole dosežejo z ustvarjanjem okolja, ki kaže, da znanje, potrebno za razvoj najboljše prakse poučevanja in učenja, na tej šoli (in vseh drugih) že obstaja in da je skrivnost v odkrivanju ključa za odklepanje tega znanja. Vzpostavljane dejavnosti, ki učiteljem omogočajo, da z drugimi delijo, kar delajo, na pozitiven, spodbuden način, da posvetijo pozornost dani nalogi, tj. pomagati mladim ljudem pri učenju, dejavnosti, pri katerih se ljudje cenijo in spodbujajo vse na šoli, je glavna vodjeva odgovornost v hitro spreminjajočem se in čedalje zapletenejšem okolju. Vzpostavljane načinov, na katere lahko enako počnejo učenci, je zanesljiva strategija za izboljšanje učenja za vse.

Literatura:

- Ashenden, D. (1994) »An Odd Couple? Social Justice. Performance Indicators«. Javno predavanje pod sponzorstvom viktorijskega državnega odbora za izobraževanje, Melbourne, Avstralija.
- Cairns, L. (1998) »The capable teacher: The challenge for the 21st Century«. Referat na 28. letni konferenci Avstralskega združenja za izobraževanje učiteljev, Melbourne.
- Clinch, R. (2001) *Secret Kids' Business*. Melbourne: Hawker-Brownlow.
- Coleman, J. S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., in York, R. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Drucker, P. F. (1993) *The ecological vision: reflections on the American condition*. New Brunswick: N. J. Transaction Publishers.
- Edmonds, R. (1978) »A Discussion of the Literature and Issues Related to Effective Schooling«. Referat na Nacionalni konferenci o urbanem izobraževanju, CEMREL, St Louis, ZDA.
- Elmore, R. (2007) *Educational Improvement in Victoria*. Melbourne, Victoria: Office for Government School Education, Department of Education.
- Gardner, H., Kornhaber, M., in Wake, W. (1996) *Intelligence: multiple perspectives*. Fort Worth, Teksas, in Toronto: Harcourt Brace College Publishers.
- Gerstner, L., Semerad, R., Doyle, D., in Johnston, W. (1994) *Reinventing Education: America's Public Schools*. New York: Dutton.
- Glickman, D. (2002) »The forthcoming battle over educational standards and the future of American democracy« (neobjavljen sestavek). South Western Texas University.
- Goleman, D. (1995) *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hargreaves, D. (1994) *The Mosaic of Learning: Schools and Teachers for the New Century*. London: Demos.
- Herman, J., in Gribbons, B. (2001) *Lessons learned in using data to support school inquiry and continuous improvement: Final report to the Stuart Foundation (CSE Technical Report 535)*. Los Angeles: UCLA Center for the Study of Evaluation.
- Hill, P. W. (1998) »Shaking the foundations: Research driven school reform«. V: *School Effectiveness and School Improvement* 9 (4) str. 419–436.
- Hill, P., in Crévola, C. (1997) »Redesigning schools for improved learning«. Referat na konferenci *Uspešne šole*, Melbourne, 3. junija.
- Hill, P., in Rowe, K. (1996) »Multilevel Modelling in School Effectiveness Research, School Effectiveness and School Improvement«. V: *Multilevel Modelling Newsletter* 7, 1, str. 1–34.
- Hongkonška vlada (1999) *Transforming Schools into Dynamic and Accountable Professional Learning Communities (School-based Management Consultation Document)*. Hongkonška vlada, Hongkong.
- Hood, D. (1998) *Our Secondary Schools don't work anymore*. Auckland: Profile Books.
- Mandinach, E., Honey, M., in Light, D. (2006) »A Theoretical Framework for Data-Driven Decision Making«. Referat z letnega srečanja AERA, San Francisco, 9. april 2006.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., in Ecob, R. (1986) *The junior school project: Main report*. London: Research and Statistics Branch, ILEA.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., in Ecob, R. (1988) *School Matters*. Somerset: Open Books.
- Otero, G., Chambers-Otero, S., and Sparks, R. (2000) *Relational Learning*. Melbourne: Hawker Brownlow.
- Peters, T. (1987) *Thriving on Chaos: Handbook for a Management Revolution*. New York: Alfred A. Knopf.
- Sammons, P., Hillman, J., in Mortimore, P., (1995) *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness*. London: OFSTED.
- Southworth, G. (2000) »Leading and Improved Pedagogy: International Perspectives«. Predavanje s konference PDN School Leaders Conference, Surfers Paradise, julij. <http://www.pdn.asn.au/confs/2000/2000.htm>
- Stephenson, J. (1994) »Capability and competence: Are they the same and does it matter?« *Capability*, 1.
- Stoll, L. (1997) »Successful Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement«. Predavanje na konferenci *Uspešne šole*, Melbourne, 3. junij.
- Stoll, L., in Fink, D. (1998) »The Cruising School: The Unidentified Ineffective School«. V: Stoll, L., in Myers, K. (ur.) *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty*. London: Falmer Press.
- Townsend, T. (2007) *The International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht, Nizozemska, in New York: Springer.

Townsend, T. (1994) *Effective Schooling for the Community*. London in New York: Routledge.

Townsend, T., Clarke, P., in Ainscow, M. (1999) »Third Millennium Schools: prospects and problems for school effectiveness and school improvement«. V: Townsend, T., Clarke, P., in Ainscow, M. *Third Millennium Schools: A World of Difference in Effectiveness and Improvement*, Lisse, Nizozemska: Swets & Zeitlinger.

Townsend, T., in Otero, G. (1999) *The global classroom: Engaging students in Third Millennium Schools*. Melbourne: Hawker Brownlow.

Wang, M. C., Haertel, G. D., in Walberg, H. J. (1993/1994) »What helps students learn?« *Educational Leadership*, zima, 1993/94, str. 74–79).

Zohar, D., in Marshall, I. (2000) *SQ: connecting with our spiritual intelligence*. London in New York: Bloomsbury.

Dr. Tony Townsend je redni profesor Oddeleka za vodenje v izobraževanju na Pedagoškem kolidžu Floridske atlantske univerze.

E-pošta: townsend@fau.edu